

El portafolio digital como herramienta de aprendizaje en la supervisión de prácticas durante la COVID-19

The digital portfolio as a learning tool in practice supervision during the COVID-19 pandemic

El portafoli digital com a eina d'aprenentatge en la supervisió de pràctiques durant la COVID-19

Juan Jesús Viscarret¹, María Jesús Úriz², Alberto Ballesteros^{3*}

Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España

* Autor para correspondencia: alberto.ballesteros@unavarra.es (Alberto Ballesteros)

Recibido: 14/02/2022 | Aceptado: 30/03/2022 | Publicado: 15/07/2022

RESUMEN: Las prácticas profesionales son un elemento fundamental para vincular la formación teórica con la aplicación de conocimientos y competencias al ámbito profesional. En marzo de 2020 la COVID-19 hizo que los equipos docentes de prácticas tuviesen que rediseñarlas para cumplir con las actividades formativas y, en ese contexto, el portafolio digital demostró ser una herramienta fundamental. El objetivo principal de este artículo es analizar la utilidad del portafolio digital como herramienta de aprendizaje en la supervisión de prácticas del Máster Universitario en Intervención Social de la Universidad Pública de Navarra. La metodología de la investigación obedece a un estudio cualitativo de caso, mediante el análisis de los portafolios elaborados por el alumnado durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. Los resultados del estudio proporcionan más fortalezas que debilidades respecto al uso del portafolio digital como herramienta de supervisión de prácticas. Finalmente, las conclusiones ofrecen una serie de sugerencias útiles para mejorar el uso del portafolio en el futuro.

PALABRAS CLAVES: portafolio; supervisión; prácticas; COVID-19; pandemia

ABSTRACT: Professional practice is fundamental because it represents the link between theoretical training and the application of skills and knowledge in the professional field. In March 2020, however, COVID-19 obliged teaching staff to redesign their professional practicums to ensure that they satisfied the requirements established for their training activities. In this context, digital portfolios were seen as a fundamental tool. The main aim of this article is to analyse the usefulness of the digital portfolio as a learning tool for the supervision of students taking part in practicums as part of their Master's in Social Intervention at the Public University of Navarre. Our research methodology involves a qualitative case study in which we analysed digital portfolios prepared by students during the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. We show that, as a supervision tool, these portfolios have more strengths than weaknesses. Moreover, our conclusions provide numerous useful suggestions for improving the future use of these portfolios.

KEYWORDS: portfolio; supervision; practicum; COVID-19; pandemics

RESUM: Les pràctiques professionals són un element fonamental per a vincular la formació teòrica amb l'aplicació de coneixements i competències a l'àmbit professional. Al març de 2020, la COVID va

Cómo citar: Viscarret, J. J., Úriz, M. J. y Ballesteros, A. (2022). El portafolio digital como herramienta de aprendizaje en la supervisión de prácticas durante la COVID-19. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29,59-72. [10.7203/realia.29.23810](https://doi.org/10.7203/realia.29.23810)

Copyright: El/La Autor/a.
Open Access: Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

Financiación: Ayuda PRE2020-093276 financiada por MCIN/AEI /10.13039 /501100011033 y por FSE invierte en tu futuro.

fer que els equips docents de pràctiques les redissenyaren per complir amb les activitats formatives i, en aquest context, el portafolis digital va demostrar ser una eina fonamental. L'objectiu principal de l'article és analitzar la utilitat del portafolis digital com a eina d'aprenentatge en la supervisió de pràctiques del màster universitari en Intervenció Social de la Universitat Pública de Navarra. La metodologia de la investigació obeeix a un estudi qualitatiu de cas, mitjançant l'anàlisi dels portafolis elaborats per l'alumnat durant els cursos acadèmics 2019-2020 i 2020-2021. Els resultats de l'estudi proporcionen més fortaleces que febleses respecte a l'ús del portafolis digital com a eina de supervisió de pràctiques. Finalment, les conclusions ofereixen una sèrie de suggeriments útils per a millorar l'ús del portafolis d'ara endavant.

PARAULES CLAU: portafolis; supervisió; pràctiques; COVID-19; pandèmia

Notas de aplicación práctica

Qué se sabe sobre el tema

- Es misión de la universidad formar al alumnado en entornos prácticos reales.
- Se emplea en todos los niveles universitarios (grado, máster y doctorado).
- El portafolio es adecuado para evaluar competencias en la universidad.

Qué aporta este trabajo

- El portafolio es útil para evaluar competencias en las prácticas de posgrado.
- El alumnado valora positivamente su uso durante la pandemia de COVID-19.
- La supervisión de prácticas a través de portafolio ofrece buenos resultados.

Implicaciones para la práctica y/o la política

- Proponer el uso del portafolio en otras asignaturas.
- Proponer sugerencias para un mejor uso del portafolio.

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. El impacto de la COVID-19 en la docencia universitaria

En marzo de 2020, las universidades españolas se vieron obligadas a cesar en su actividad presencial y trasladar su docencia al entorno virtual y *online* como respuesta a la pandemia mundial de la COVID-19 que tuvo efecto, no únicamente en el ámbito sanitario, económico y social, sino también en el educativo. En este último, la pandemia provocó, de forma totalmente repentina, que profesorado y alumnado tuviesen que abandonar la docencia presencial para adaptarse rápidamente a la modalidad del *e-learning*.

La enseñanza *online* apareció en Estados Unidos a finales de los años 90, extendiéndose rápidamente por el resto de países (Ordóñez-Almeida, García-Herrera, Erazo-Álvarez, y Erazo-Álvarez, 2020). Aunque, hoy en día, su utilidad es indudable, también es evidente que esta modalidad de impartición de la enseñanza requiere formación, recursos, habilidades y un desarrollo tecnológico que no están al alcance de todas las personas. En este sentido, según señala la UNESCO (UNESCO, 2020) en el informe de seguimiento de la educación en el mundo, la crisis que provocó la COVID-19 hizo que se visibilizasen aún más las grandes desigualdades, tanto entre personas de un mismo país como entre distintos países.

Incluso en países en los que ya se estaban utilizando plataformas *online* para la docencia, estas pasaron de ser un apoyo a la docencia presencial a herramientas únicas para la impartición de la docencia, tanto en colegios como en universidades. La situación creada conllevó un gran esfuerzo, tanto para el alumnado como para el profesorado, incluso con repercusiones para su salud (Díaz-Jiménez, Caravaca-Sánchez, Martín-Cano, y Fuente-Robles, 2020). Los primeros tuvieron que adaptarse rápidamente a una nueva modalidad de recibir la docencia y los segundos acomodar repentinamente su

docencia presencial a un nuevo entorno docente (Ives, 2021).

A principios de marzo del 2020, las prácticas fueron uno de los espacios más afectados por el impacto de la COVID-19. Sin duda alguna, la pandemia puso contra las cuerdas la formación práctica, aquella que se realiza en empresas y entidades externas, y en especial las prácticas de intervención social, las cuales van muy unidas al contacto e interacción humana. Ello llevó a los equipos docentes de las asignaturas prácticas a un estado de crisis cuando se requirió que las prácticas de campo pasaran completamente a un modelo de prestación de servicios virtual.

Esta situación crítica transportó a estudiantes, entidades sociales y programas formativos a un nuevo territorio de aprendizaje desconocido. Sin ninguna preparación para una situación de esta magnitud y duración, los planes de estudio y la infraestructura de las prácticas de la intervención social requirieron un rediseño inmediato. Se tuvo que recurrir a elementos antes no utilizados, como las prácticas *online* tutorizadas por las entidades. También se tuvieron que diseñar, precipitadamente, actividades de formación y aprendizaje alternativas que debían suplir los medios habituales de seguimiento y monitorización universitaria de dichas prácticas.

1.2. El portafolio de competencias como herramienta de aprendizaje

El uso del portafolio en la docencia universitaria abarca todos los niveles: grado (López-Fernández y Rodríguez-Illera, 2009), máster (Schmidt-Hanbidge, McMillan, y Scholz, 2018) y doctorado (Thyer, 2003). También es una herramienta valorada desde el punto de vista del Espacio Europeo de Educación Superior (López-Fernández y Rodríguez-Illera, 2009), porque potencia habilidades y competencias muy valoradas en él (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017) y de cuyos resultados el alumnado tiene una opinión positiva (Heron, Lerpiniere, y Church, 2010; López-Fernández y Rodríguez-Illera, 2009; Sidell, 2003), aunque ello les plantee dificultades para conocer el grado de consecución de sus objetivos (Cuesta y González, 2020).

El portafolio se utiliza como una nueva forma de aprendizaje y de intercambio de información sobre el crecimiento y desarrollo profesional del estudiante. Habitualmente, estamos acostumbrados a que al alumnado se le pida demostrar lo que ha aprendido mediante procesos cuantitativos, realizando pruebas que son medidas y puntuadas. Sin embargo, el portafolio es una herramienta centrada en el estudiante, cuyo objetivo es que sean ellos mismos quienes analicen, tanto qué están aprendiendo, como también lo que no están llevando a cabo o en lo que necesitan un mayor grado de formación. El portafolio, por tanto, otorga al alumnado un papel protagonista en su aprendizaje.

1.3. Ventajas del uso del portafolio en las prácticas y supervisión

Entre las fortalezas del uso del portafolio la literatura consultada identifica que el alumnado suele destacar principalmente tres: a) autonomía para el aprendizaje (Nguyen y Ikeda, 2015), b) estudio a fondo de los contenidos (Ciesielkiewicz, 2019) y c) aprendizaje más significativo (Domene-Martos, Rodríguez-Gallego, Caldevilla-Domínguez, y Barrientos-Báez, 2021; Klampfer y Köhler, 2015; Sharifi, Soleimani, y Jafarigohar, 2017). El portafolio, empleado como herramienta de aprendizaje y de evaluación en la docencia universitaria, ayuda a centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo reflexivo del alumnado, incrementa el espíritu crítico, permite la reconstrucción del aprendizaje obtenido en las prácticas y facilita la evaluación (González, Núñez, y Gómez, 2019). Incluso, cuando el portafolio se trabaja en grupo, se observan los beneficios anteriores mas una mejora en el trabajo colaborativo del alumnado, especialmente en titulaciones del ámbito de la intervención social (Álvarez y Moxley, 2004; Cobos-Sanchiz, López-Meneses, y Llorent-Vaquero, 2016; Meneses, Vázquez-Cano, y Martínez, 2017).

Desde el punto de vista del docente, el portafolio facilita los procesos de aprendizaje, la metodología de las clases, la tutorización, los grados de adquisición de competen-

cias del alumnado y la detección temprana de las dificultades inherentes a la tarea. Además, es un elemento muy útil para la evaluación del alumnado (Domene-Martos et al., 2021; Edelhauser y Lupu-Dima, 2021; Torres-Ruiz et al., 2018), principalmente por dos motivos: permite ver el crecimiento, la evolución y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes durante las prácticas, que pueden ser supervisadas, tanto por los estudiantes como por el profesor de la asignatura, y, en segundo lugar, por proporcionar una evaluación justa, objetiva, transparente y completa del curso. Finalmente, desde la perspectiva del alumnado, el portafolio le permite saber cómo evoluciona el aprendizaje individual y grupal, cómo planificar el estudio y ejercer una responsabilidad compartida en todo el proceso (Cabero, López, y Jaén, 2013).

Pese a que las ventajas del portafolio superan a las limitaciones, sin embargo, la literatura consultada también reconoce algunos aspectos negativos, como, por ejemplo, una retroalimentación pobre o escasa (Domene-Martos et al., 2021; Kunnari y Laurikainen, 2017; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017; Ortega y Llach, 2016). Otra de las críticas que se suele recibir por parte del alumnado se refiere al tiempo que conlleva su realización.

Este aspecto también es recogido ampliamente en la literatura científica sobre el uso del portafolio (Hurtado, Fernández, y Illera, 2013; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017; Ortega y Llach, 2016).

Durante la pandemia de la COVID-19, el portafolio fue una de las herramientas elegidas para que el alumnado universitario continuara sus estudios en régimen de confinamiento domiciliario. En ese contexto de profunda transformación educativa, el portafolio de competencias mostró su utilidad en el seguimiento y evaluación formativa del alumnado, especialmente en el que realizaba prácticas de intervención social.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La experiencia que presentamos a continuación tuvo lugar en la Universidad Pública de Navarra, dentro del Máster *de Intervención social con individuos, familias y grupos*, durante los años de la pandemia 2020 y 2021. Las prácticas de este máster tienen una duración total de 150 horas, se desarrollan durante el semestre de primavera (febrero-mayo) y se realizan en diferentes entidades sociales y administraciones públicas de Navarra, con las que se firma un convenio de colaboración. El alumnado que cursa este máster es heterogéneo y proviene de titulaciones relacionadas con la intervención social, como son Psicología, Trabajo Social, Educación Social, Antropología, Filosofía y Sociología.

La distribución del alumnado, en relación a las diferentes plazas de prácticas, se realiza mediante la confección de auto-candidaturas, que se presentan a las entidades sociales del banco de plazas de prácticas disponibles y son ellas las encargadas de seleccionar los perfiles que más les interesan, de tal forma que se produce un ajuste entre oferta y demanda. Las horas de prácticas se desarrollan en su totalidad en las entidades sociales convenidas y el alumnado tiene tutores asignados que monitorizan su desempeño práctico fijado previamente en un plan de prácticas, que recoge sistemáticamente objetivos docentes, tareas y competencias que se van a implementar concretamente en cada práctica. La asignatura de prácticas tiene como complemento docente el desempeño de otra asignatura denominada "Supervisión", que es donde se realiza el seguimiento académico de las prácticas. Dicha asignatura se configura como un espacio donde facilitar una reflexión sobre las actuaciones profesionales (teórica y metodológicamente) y desde la que favorecer el mantenimiento de una curiosidad intelectual para ir estimulando el afán de aprender y de mejorar las propias actuaciones profesionales.

La supervisión se concibe como un proceso gradual de aprendizaje a través de la práctica y de la materia aprendida funcionalmente, que ayuda a comprender situacio-

nes y a descubrir líneas de intervención para el futuro profesional. Es un proceso que capacita al alumnado para integrar los conocimientos adquiridos en la teoría con su quehacer práctico, con el fin de conseguir de forma positiva la acción profesional.

Como es sabido, la supervisión es un proceso de trabajo grupal, que requiere de la participación e interacción activa de los miembros que componen el grupo (ver Tabla 1). Es un espacio privado que permite un mayor contraste de opiniones y puntos de vista entre los diversos miembros del grupo. También ofrece la posibilidad de probar una experiencia de trabajo de grupo, muy útil para la intervención social, y se realiza para facilitar el nivel horizontal de relaciones y un funcionamiento más democrático del grupo con una metodología participativa y formativa desde una estrecha relación entre grupo y supervisor.

Ni que decir tiene que la pandemia, además de afectar al desarrollo de las prácticas, impactó de forma directa en el propio proceso de la supervisión académica de las mismas. La imposibilidad de llevar a cabo la supervisión al modo tradicional (por dificultades tecnológicas del alumnado y de las propias entidades) hizo que docente-mente se buscaran otras opciones virtuales como el portafolio de competencias. La realización del portafolio se diseñó con una triple utilidad:

1. Por una parte, servir como instrumento de formación, al permitir al alumnado tomar conciencia de qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y cómo ha evolucionado en su adquisición de las competencias clave de la titulación. Esta toma de conciencia se promoverá al tener que reunir las evidencias que puedan demostrar la adquisición de competencias descritas en el plan de prácticas, al reflexionar sobre las mismas y tener que seleccionar las que considere más representativas.
2. Por otra parte, el portafolio constituye un instrumento para poder acreditar el nivel alcanzado respecto a las competencias fundamentales y puede servir como documento de evaluación con una doble finalidad: autoevaluación y evaluación externa (supervisión).
3. Servir de herramienta para identificar aspectos relacionados con los registros analíticos (técnico-metodológicos), expresivos (intrapersonal, interpersonal), críticos y prácticos, que debían ser tratados en las sesiones de supervisión.

El portafolio de evaluación se diseñó así mismo como un documento en el que, obligatoriamente, debían estar incluidos los siguientes puntos en torno a las diferentes tareas realizadas en las prácticas:

- Registro descriptivo
- Registro analítico
- Registro crítico
- Registro expresivo
- Registro práctico

Tabla 1. Planificación de las sesiones de Supervisión. Fuente: elaboración propia.

Sesiones	Contenidos	Relación con el Portafolio
Sesión 1	Plan de prácticas – Concreción de Tareas y competencias asociadas	Base para la construcción del Portafolio
Sesión 2	El portafolio de competencias. Aprendizaje	

Continued on next page

Table 1 continued

Sesión 3	Diario de campo, evidencias y selección de registros
Sesión 4	Supervisión Tareas 1. Registros descriptivos
Sesión 5	Supervisión Tareas 2. Registros Analíticos
Sesión 6	Supervisión Individual
Sesión 7	Supervisión Tareas 3. Registros Críticos y expresivos
Sesión 8	Supervisión Tareas 5. Registros Prácticos
Sesión 9	Supervisión Tareas 6. Evaluación desempeño
Sesión 10	Supervisión Tareas 7. Autoevaluación-Portafolio

La metodología de la investigación que presentamos en este artículo se corresponde con un estudio cualitativo de caso. La recogida de datos se basa en las opiniones de valoración cualitativas de la utilidad del portafolio realizadas por el conjunto del alumnado (27 personas) que realizó las prácticas del *Máster de Intervención Social* durante los cursos 2020 y 2021. La recogida de la información al respecto ha tenido lugar en el apartado destinado a la evaluación y autoevaluación del alumnado en el portafolio, así como en las sesiones de supervisión individual y grupal. Se proponían al alumnado preguntas reflexivas de referencia tales como: ¿habías utilizado antes el portafolio en alguna asignatura?, ¿qué valoración realizas de su utilidad para tu aprendizaje?, ¿qué valoración realizas de su utilidad como herramienta de supervisión?, ¿qué dificultades has visto en su confección?, ¿qué ventajas e inconvenientes crees que tiene con respecto a otros sistemas de evaluación? y ¿qué sugerencias de mejora propondrías como herramienta de seguimiento del aprendizaje práctico?

Con los resultados y valoraciones cualitativas obtenidas, una vez transcritas, se ha utilizado un método de análisis de contenido temático. En esta ocasión, la identificación de los temas se ha realizado de forma triangulada entre los investigadores que forman parte del presente artículo.

En la concreción de los temas, se ha tenido en cuenta en todo momento la literatura científica publicada respecto a la evaluación de aplicación del portafolio a la docencia universitaria.

La concreción de los temas de codificación fueron los siguiente (ver Tabla 2).

Tabla 2. Temas y Categorías utilizadas

- Utilidad: ventajas, beneficios, inconvenientes, adaptación.
- Proceso supervisión: seguimiento, control, evaluación continuada.
- Fortalezas: satisfacción, insatisfacción, mejora de la reflexión, mejora del aprendizaje.
- Debilidades: inseguridad, estrés, desconocimiento de la herramienta, necesarias habilidades técnicas, portafolio y evaluación final.
- Valoración: Compromiso, actitud, juicio.

Todo el proceso de análisis, temas, categorización y codificación de los resultados se realizó con el programa *Atlas.ti*, un software de análisis cualitativo habitual en este tipo de trabajos.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de contenido temático llevado a cabo con el conjunto de valoraciones realizadas por el alumnado se concretó previamente, extrayendo elementos de la literatura existente sobre la aplicación de los portafolios en la docencia universitaria, en torno a dos temas principales: impactos positivos (conocimiento compartido, flexibilidad temporal, libertad de redacción, evaluación continuada, percepción de la evolución) y debilidades del portafolio (diferentes estilos de aprendizaje, excesiva monitorización de los progresos, habilidades técnicas/tecnológicas, evaluación y condicionamiento de los contenidos, excesiva carga de trabajo).

3.1. Fortalezas del portafolio

En primer lugar, y sobre el estudio a fondo de los contenidos, se señala que fue de especial importancia que el alumnado pudiera compartir de forma continuada y permanente, mediante la carpeta de recursos habilitada en la plataforma Sakai (*online*) la evolución de sus portafolios.

El alumnado pudo publicar borradores que podían ser vistos tanto por el supervisor académico como por el resto de compañeros de formación.

Ello permitió que el alumnado tuviera una experiencia de aprendizaje grupal, viendo como otros realizaban sus prácticas y el propio portafolio:

Me dio seguridad ver como lo estaban haciendo los demás, y aprendí estrategias de cómo comunicar lo que yo a veces no sabía comunicar de forma adecuada

(P8)

En realidad, éramos un grupo de aprendizaje virtual, flexible y en el que todos aportábamos cosas

(P26)

Esto redundó en una mayor satisfacción con la adquisición de contenidos y competencias relacionadas en las diferentes experiencias prácticas.

En segundo lugar, mencionaron la flexibilidad temporal y la libertad de redacción que les permitía el portafolio con respecto a otras metodologías. La evaluación de los portafolios proporciona flexibilidad y autonomía para mantener el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de forma sincrónica como asincrónica:

Creo que el portafolio es una evaluación más relajada, ¿por qué? porque nos dan mucho tiempo para hacer la tarea. Así que podemos hacer la tarea gradualmente mientras hacemos otras. Podemos volcar nuestras ideas en el portafolio cuando queramos y como queramos

(P21)

En cuanto a la evaluación, el alumnado manifestó que el portafolio les parecía una herramienta muy útil y lo consideraban una opción mejor de evaluación que los sistemas tradicionales:

Me ha parecido provechoso ver y supervisar a mis compañeros. He podido ver en todo momento cómo iban y lo que estaban aprendiendo. Sus portafolios me han servido para mejorar y he visto que la evaluación es totalmente justa, ya que es muy transparente ver el trabajo de los demás.

(P7)

No pensé que fuera a funcionar pero sin duda he de decir que, aunque me ha costado, he aprendido muchas cosas, no solo de mis prácticas sino de las de mis compañeros, he visto lo difícil que es evaluar y supervisar las tareas. Estoy satisfecha con el trabajo hecho y con la evaluación, no hay trampa ni cartón.

(P11)

También valoraron el hecho de que el portafolio les permitiera ver su propia evolución, sus propios progresos, no sólo en el aprendizaje de competencias profesionales derivada de la práctica profesional, sino de su propia evolución a la hora de hacer más consciente la práctica profesional, así como en la redacción y transmisión de ideas y conceptos. Se obtiene así un aprendizaje más significativo:

Cuando me leía las primeras tareas realizadas, como estaban escritas y descritas, he descubierto que he mejorado mi rendimiento sustancialmente en las últimas, de hecho en la entrega final he corregido bastantes cosas de las primeras porque inclusive he sido capaz de aportar mejores ideas y conocimientos.

(P5)

3.2. Debilidades del portafolio

Se suele señalar en la literatura publicada sobre el uso de los portafolios, que estos ayudan a evaluar y promover el pensamiento crítico y animan a los estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje. De hecho, es uno de los pilares en los que se asentó la elección del portafolio como método útil para la reflexión sobre la propia práctica profesional en las entidades sociales durante la época en la que no se pudo realizar la supervisión grupal.

Sin embargo, esta metodología auto-dirigida presenta, a tenor de los resultados obtenidos, una debilidad que se manifiesta en algunas de las reflexiones del alumnado: depende de la madurez y de la motivación y, en ocasiones, no se adapta a todos los estilos de aprendizaje:

No me sentía bien al redactar las experiencias de la práctica realizada, porque era incapaz de reflejar mis sentimientos y aprendizajes de forma consciente.

(P1)

La experiencia ha sido positiva en líneas generales, solo que al principio me vi desbordada por la practica en la entidad, la cual me llevaba mucho tiempo y no anotaba en el diario de campo las cosas que luego me hicieron falta a la hora de redactar el portafolio, vaya que no me motivaba al principio su realización y lo pospuse hasta el final.

(P2)

Otro aspecto relevante que tenía utilizar el portafolio durante las prácticas en la pandemia, es que podía servir como espacio de discusión entre el alumnado y el tutor, donde el tutor mediante un *feedback* continuo facilitaba al alumnado el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación de la práctica realizada.

En el presente estudio, algunas personas mencionaron que les generaba cierto estrés añadido la monitorización continuada desde la supervisión docente sobre documentos y evidencias escritas y este es un aspecto que en principio no se había previsto:

El tener que confeccionar diariamente el portafolio sabiendo que todo lo que estaba volcando en él estaba siendo evaluado al segundo me generaba cierto estrés. Al final no sabía si ponía lo que quería poner lo que me había pasado o lo que quedaba bien para el profe.

(P6)

En verdad, sentía mucha presión diaria con esto de tener que rellenar todos los días algo del portafolio y de no saber si estaría bien o no, me faltaban horas, acababa exhausta, porque lo quería hacer muy bien

(P2)

Estos fragmentos muestran que el alumnado se ha sentido inseguro sobre cómo reflexionar, así como sobre lo importante que es implementar un tipo de supervisión facilitadora en vez de controladora. Por ello, un aspecto importante a tener en cuenta desde la supervisión de los portafolios que realiza el profesorado-supervisor en estas condiciones es la de dejar “espacio” para facilitar que el alumnado pueda experimentar y aprender de sus errores (autorreflexión), realizando una supervisión de acompañamiento (no fiscalizadora), ya que de hacerlo así no se facilita el autoaprendizaje.

Otra cuestión que aparece en las valoraciones es la que tiene que ver con la redacción del portafolio y las habilidades técnicas.

No todo el alumnado poseía las mismas habilidades de escritura y de conocimiento de los medios técnicos para una correcta confección del portafolio.

En el proceso de confección del portafolio veía lo que estaban haciendo otras compañeras, porque tenemos relación y la verdad es que me sentía insegura con lo que estaba escribiendo y haciendo.

(P3)

He tenido que hacer un súper esfuerzo para controlar los medios técnicos, solo manejaba el Word y mal... creo que además eso me ha supuesto más estrés... Y ni te cuento lo de tener que redactar el aspecto experiencial y el registro crítico del portafolio en cada tarea... todo un suplicio.

(P6)

Además, en cuanto el alumnado supo que se le iba a evaluar solo por lo escrito, ya que no se podía llevar a cabo la supervisión grupal al uso (problemas técnicos del alumnado, ritmos diferentes en las diferentes entidades, cambios de centros), se mostraron reacios a expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos, ya que algunos lo consideraron una “invasión de la privacidad” y se inclinaron por escribir lo que creyeron que el profesor quería leer. El portafolio se convirtió, sin quererlo, en algo condicionado por la evaluación, lo que redujo su valor de aprendizaje conjunto:

En alguna ocasión me he agobiado mucho con lo que tenía/debía de poner. Sabía que si ponía ciertas cosas a lo mejor no encajaban en lo correcto y en ocasiones me inventé cosas.

(P14)

Me ha costado mucho abrirme emocionalmente en el portafolio, creo que es una mera descripción de lo que he hecho en prácticas, pero que no tiene mucha profundidad personal, solo me he dedicado a poner lo que era objetivo... ya sabes, lo técnico y así.

(P8)

El planteamiento de la evaluación fue formativo y sumativo. Este último aspecto, el de la entrega y la adjudicación de la nota final en función del portafolio entregado hizo que muchas personas no vieran su utilidad real hasta el final, momento en el que dedicaron su esfuerzo real a la confección y delimitación de contenidos. Eso significó que algunas personas abandonaran la seriedad de la evaluación formativa, continuada, trabajada semanalmente, en pro de la evaluación sumativa, perdiendo así su utilidad evolutiva en algunos casos:

... mi error fundamental fue dejarlo todo para el final. ¡Qué horror! El problema es que las prácticas son muy absorbentes, no te dejan tiempo, te secuestran, te cautivan... no sé cómo decirlo, y el portafolio lo vas dejando, lo vas dejando y al final se te apodera. Al final de todo, he visto que es una buena herramienta de aprendizaje si la hubiera realizado correctamente.

(P8)

Relacionado con esto, surge el tema del tiempo que conllevó confeccionar de forma continuada el portafolio:

...es que lo anotaba todo. En las practicas, en las reuniones, en los contactos con las familias... estaba obsesionada con no dejarme nada sin apuntar para tener suficiente material. Claro, luego estaba el tema de qué hacia con todo eso y como lo ordenaba, lo procesaba y lo ponía bonito por decirlo de alguna forma. Era mucho esfuerzo y trabajo, muchas horas de dedicación.

(P12)

Otros problemas están relacionados con las cuestiones éticas de privacidad y confidencialidad, relacionadas con los datos que podían o no volcar en el portafolio y con la propia confidencialidad de su portafolio. En algún caso han manifestado que la tutorización de las prácticas por parte del profesional de la entidad llegaba hasta la supervisión del portafolio que estaban escribiendo, lo cual limitó la fiabilidad del instrumento ya que los alumnos se auto limitaron en los contenidos sobre todo en aquellos de nivel emocional. Ello ha lastrado la buena ejecución del portafolio y su utilidad reflexiva:

Toda la parte del registro expresivo la dejé para el final, cuando lo entregué y subí a la plataforma en el apartado de las tareas... no quería que mi tutora viera mis pensamientos y mis emociones durante la practica, me daba vergüenza....

(P9)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pretende conocer la percepción de los estudiantes sobre los aspectos positivos y negativos del uso del portafolio en la supervisión de las prácticas externas de máster durante la pandemia de la COVID-19. Los resultados muestran las ventajas del portafolio, sobre todo para la reflexión y para llevar un registro del trabajo realizado día a día. Esto indica que podría optimizarse si se aplicara en otras asignaturas y acompañando a los alumnos de forma continua, ya que, al igual que se indica en la mayoría de la literatura relevante sobre el tema (Josephsen, 2012; Raby, Tremblay-Wragg, Viola, y Meunier, 2020), las ventajas superan con creces a los inconvenientes.

El seguimiento del aprendizaje que permite el portafolio digital es particularmente útil en contextos de educación a distancia y semipresenciales o con alumnado que estudia y trabaja simultáneamente y no puede acudir a las clases presenciales con regularidad (Marinho, Fernandes, y Pimentel, 2021). De ahí que la utilización de esta herramienta en periodos de pandemia resulte especialmente adecuada para cumplir con los objetivos de aprendizaje (Baeriswyl, Busset, y Jan, 2019).

Vistos los resultados de la investigación desarrollada, los motivos que nos llevan a concluir que el portafolio es una buena herramienta metodológica de supervisión son los siguientes:

1. Ofrece la oportunidad de que el alumnado reflexione sobre su práctica profesional. La idea de escribir sobre la práctica profesional permite la posibilidad de reflexionar y de mejorar las habilidades y competencias profesionales que se están adquiriendo o las que es necesario adquirir. El factor reflexivo es importante para el alumnado, especialmente en un contexto no presencial (Josephsen, 2012), donde la autorreflexión adquiere mayor importancia (Morreale, Zile-Tamsen, Emerson, y Herzog, 2017).
2. Anima al alumnado a elegir por sí mismo lo que es o no es importante en su desempeño profesional. Aprende a seleccionar lo que es importante es una habilidad central en la intervención social. Por lo tanto, y a lo largo de su desempeño en la plaza de prácticas, el alumnado debe decidir qué aspectos se incluyen en el portafolio. La capacidad de tomar decisiones por sí mismos, basadas en la información que tienen, es un interesante proceso de aprendizaje.
3. Ayuda al alumnado a ver conexiones con elementos teóricos y metodológicos relevantes. La redacción del portafolio debe servir como punto importante para ubicar la conexión entre teoría y práctica (Elango, Jutti, y Lee, 2005; Raby et al., 2020). El portafolio debe servir para ver de forma analítica la intervención social que se lleva a cabo, contextualizarla teórica y metodológicamente. Sirve, así mismo, para preguntarse si otras miradas teóricas y metodológicas son posibles a la hora de orientar la intervención.
4. Proporciona una base concreta para la discusión de aspectos relevantes, centrada en los intereses de cada estudiante, con el fin de explorar lo que está aprendiendo. Compartir el aprendizaje a través de las diferentes tareas involucradas en un portafolio puede permitir que tanto el estudiante como el tutor de prácticas reconozcan aquellos aspectos que se pueden desarrollar o trabajar en la tutorización. Las redacciones específicas, ya sean registros completos o análisis de incidentes “críticos” sobre una tarea en particular o sobre un usuario del servicio, darán la oportunidad de reflexionar y de profundizar en el aprendizaje. Además, pueden servir para decidir hacia donde debe dirigirse la práctica y plantear el trabajo futuro.
5. Identifica el aprendizaje práctico como un proceso acumulativo. El portafolio debe ser utilizado para mostrar el desarrollo de habilidades y capacidades (competencias) durante un periodo de tiempo. Es por ello que, en el portafolio, deben incluirse evidencias que se produzcan en el comienzo de las prácticas no importando lo “imperfectas” que estas sean. Habitualmente, se tiende a poner las evidencias más elaboradas como resultado de la acción y suelen ser elegidas generalmente las del final de las prácticas. Lo importante del portafolio es ver igualmente la evolución y documentar un proceso de aprendizaje, en el que deben aparecer las dudas, las dificultades y los aspectos críticos del mismo.
6. Identifica fortalezas y debilidades, así como planifica formas de optimizar las fortalezas y trabaja sobre las debilidades propias. Conforme se realiza y desarrolla

el portafolio, y se discuten y reflexionan aspectos del mismo, uno puede ir identificando mejor qué áreas necesitan más atención, qué competencias profesionales son más débiles y cuáles debemos mejorar. Proporciona una autoevaluación que puede redirigir el aprendizaje en el centro de prácticas en caso de que se vea necesario. En definitiva, el portafolio permite la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje durante todo el periodo de formación (Shepherd y Bolliger, 2014), aunque ello pueda generar más estrés (Barras, 2020), especialmente por la omnipresente idea de que la evaluación de la materia está en juego (Raby et al., 2020).

7. Contrasta y es consciente de la consecución de objetivos y del crecimiento obtenido. Este aspecto siempre es difícil de comprender al comienzo de las prácticas, pero muchos de los comentarios que realiza el alumnado, tras haber trabajado sus portafolios, señalan lo positivo de haberlo llevado a cabo.

Como conclusión general de la investigación, podemos afirmar que es posible una gama mucho más amplia de métodos en el desarrollo e impartición de la docencia. Ideas que habrían parecido impensables se han probado por necesidad y hemos visto que hay muchas maneras diferentes de educar a los estudiantes, de apoyar a las entidades sociales y de adaptarse a las interrupciones prolongadas de la educación tradicional. Por todo ello, podemos concluir con una serie de sugerencias, que resultarían útiles para su incorporación al título de máster:

1. Animar a la integración del portafolio en la evaluación de un número mayor de asignaturas y mantenerlo en la supervisión de las prácticas del título.
2. Buscar la implicación de todos los docentes del máster.
3. Explicar claramente las directrices del tipo de trabajo que requiere el portafolio y recordarlas regularmente.
4. Mostrar ejemplos de portafolio al alumnado, así como una completa guía docente que le sirva para su trabajo autónomo.
5. Buscar la plataforma informática que mejor se adapte a las habilidades del grupo o, en su caso, proporcionarles la formación adecuada antes de iniciar el trabajo con la herramienta.
6. Ofrecer retroalimentación sobre el trabajo que desarrolla cada estudiante, especialmente con las tareas que puedan resultar más complejas.
7. Animar al trabajo de manera regular, destacando los aspectos positivos para animar al alumnado a seguir adelante con su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., y Moxley, D. (2004). The Student Portafolio in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1-2), 87–103. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010904>
- Baeriswyl, C., Busset, F., y Jan, D. (2019). ePortafolio dans le processus de construction identitaire professionnel. En F. Lafleur, V. Grenon, y G. Samson (Eds.), *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance: technologie, pédagogie et formation* (pp. 53–76). Presses de l'Université du Québec.
- Barras, H. (2020). Évaluer dans l'urgence: en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crise. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 17–24. Descargado de <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/214/117>
- Cabero, J., López, E., y Jaén, A. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los

- procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 31(1), 43–70. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616075&orden=1&info=link>
- Ciesielkiewicz, M. (2019). The use of e-portafolios in higher education: From the students' perspective. *Issues in Educational Research*, 29, 649–667. Descargado de <https://www.iier.org.au/iier29/ciesielkiewicz.pdf>
- Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E., y Llorent-Vaquero, M. (2016). Propuesta de Innovación Didáctica con Portafolios Electrónicos en Formato Blog: Un Caso de Estudio en una Universidad. *Formación Universitaria*, 9(6), 27–42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600004>
- Cuesta, A., y González, V. (2020). El portafolio digital: una herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, digital y reflexiva. En R. R. Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior* (pp. 1171–1182). Barcelona: Octaedro. Descargado de <http://hdl.handle.net/10045/110289>
- Díaz-Jiménez, R. M., Caravaca-Sánchez, F., Martín-Cano, M. C., y Fuente-Robles, Y. M. D. L. (2020). Anxiety levels among social work students during the COVID-19 lockdown in Spain. *Social Work in Health Care*, 59(9-10), 681–693. <https://doi.org/10.1080/00981389.2020.1859044>
- Domene-Martos, S., Rodríguez-Gallego, M., Caldevilla-Domínguez, D., y Barrientos-Báez, A. (2021). The Use of Digital Portafolio in Higher Education before and during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10904–10904. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010904>
- Edelhauser, E., y Lupu-Dima, L. (2021). One Year of Online Education in COVID-19 Age, a Challenge for the Romanian Education System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8129–8129. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158129>
- Elango, S., Jutti, R. C., y Lee, L. K. (2005). Portafolio as a learning tool: Students' perspective. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 34(8), 511–514.
- González, L. M., Núñez, M. S., y Gómez, E. S. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111–131. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.006>
- Heron, G., Lerpiniere, J., y Church, S. (2010). Portafolios and practice-based learning. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 10(1), 5–26. <https://doi.org/10.1921/jpts.v10i1.235>
- Hurtado, M. R., Fernández, C. G., y Illera, J. R. (2013). Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 229–229. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.334>
- Ives, B. (2021). University students experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00296-5>
- Josephsen, J. (2012). Electronic Portafolios for Distance Learning: A Case from a Nursing Clinical Course. *International Journal of ePortafolio*, 2(1), 15–27. Descargado de <https://www.theijep.com/pdf/IJEP51.pdf>
- Klampfer, A., y Köhler, T. (2015). Learners' and teachers' motivation toward using e-portafolios. An empirical investigation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 25(2), 189–189. Descargado de <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJCEELL.2015.069867>
- Kunnari, I., y Laurikainen, M. (Eds.). (2017). *Collection of Engaging practices on ePortafolio Process*.
- López-Fernández, O., y Rodríguez-Illera, J. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portafolio. *Computers & Education*, 52(3), 608–616. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.003>
- Marinho, P., Fernandes, P., y Pimentel, F. (2021). The digital portafolio as an assessment

- strategy for learning in higher education. *Distance Education*, 42(2), 253–267. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1911628>
- Meneses, E. L., Vázquez-Cano, E., y Martínez, A. J. (2017). Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide. *Revista de Humanidades*, 31, 123–123. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19076>
- Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*(30), 11–30. <https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18200>
- Morreale, C., Zile-Tamsen, C. V., Emerson, C. A., y Herzog, M. (2017). Thinking skills by design: Using a capstone ePortafolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. *International Journal of ePortafolio*, 7(1), 13–28. Descargado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142743.pdf>
- Nguyen, L., y Ikeda, M. (2015). The effects of ePortafolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 197–209. <https://doi.org/10.1177/1469787415589532>
- Ordóñez-Almeida, K. G., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Impacto del COVID-19 en Educación Superior: Universidad Católica de Cuenca. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 221–221. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.781>
- Ortega, V. S., y Llach, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando Bolgs como e- portafolio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20, 382–398. Descargado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52112>
- Raby, C., Tremblay-Wragg, E., Viola, S., y Meunier, H. (2020). Portafolio numérique en contexte de pandémie. Perception des futurs enseignants à l'égard du portafolio numérique en formation initiale: propositions pour l'évaluation formative des compétences professionnelles en contexte de pandémie et d'enseignement à distance. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 209–222. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-19>
- Schmidt-Hanbidge, A., McMillan, C., y Scholz, K. (2018). Engaging with ePortafolios: Teaching Social Work Competencies through a Program-wide Curriculum. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3).
- Sharifi, M., Soleimani, H., y Jafarigohar, M. (2017). E-portafolio evaluation and vocabulary learning: Moving from pedagogy to andragogy: E-portafolio evaluation and vocabulary learning. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, 48(6), 1441–1450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12479>
- Shepherd, C. E., y Bolliger, D. U. (2014). Managing communication and professional development in online graduate programs with electronic portafolios. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2), 72–80. Descargado de https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/shepherd_bolliger172.html
- Sidell, N. (2003). The Course Portafolio. A Valuable Teaching Tool. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3-4), 91–106. https://doi.org/10.1300/J067v23n03_08
- Thyer, B. (2003). A Student Portafolio Approach to Conducting Doctoral Social Work Comprehensive Examinations. *Journal of Teaching In Social Work*, 23(3-4), 117–126. https://doi.org/10.1300/J067v23n03_10
- Torres-Ruiz, M., Robinson-Ector, K., Atkinson, D., Trotter, J., Anise, A., y Clauser, S. (2018). A Portafolio Analysis of Culturally Tailored Trials to Address Health and Healthcare Disparities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1859–1859. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091859>
- UNESCO (Ed.). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Paris.